

Bernhard Grümme
Manfred L. Pirner (Hrsg.)

Religionsunterricht weiterdenken

Innovative Ansätze für eine
zukunftsfähige Religionsdidaktik

Kohlhammer

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümm

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 55

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Bernhard Grümme/Manfred L. Pirner (Hrsg.)

Religionsunterricht weiterdenken

Innovative Ansätze für eine
zukunftsfähige Religionsdidaktik

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2023

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-043404-2

E-Book-Format:

pdf: 978-3-17-043405-9

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen

Inhalt

Vorwort	8
 <i>Bernhard Grümme und Manfred L. Pirner</i>	
Einführung	10
 A. WEITERFÜHRUNGEN	
 <i>Hans Mendl</i>	
Performative Religionsdidaktik 2.0	14
 <i>Norbert Brieden</i>	
Konstruktivistische Religionsdidaktik 2.0	29
 <i>Hanna Roose</i>	
Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen 2.0	45
 <i>Karlo Meyer</i>	
Interreligiöses Lernen	58
 <i>Rita Burrichter und Claudia Gärtner</i>	
Ästhetische Religionspädagogik. Religiöses Lernen zwischen kulturellem Erbe und Hyperkulturalität in heterogener Gesellschaft	73
 <i>Ilona Nord und Manfred L. Pirner</i>	
Religionspädagogik in der digitalen Welt	85

B. NEUORIENTIERUNGEN

Thomas Schlag

Theologische Religionspädagogik	101
---------------------------------------	-----

Bernhard Grümme

Aufgeklärte Heterogenität als Ansatz einer Heterogenitätssensiblen Religionsdidaktik	116
---	-----

Martin Rothgangel

Vom konvergenz- zum differenztheoretischen Ansatz. Ein Beitrag zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik	130
---	-----

Bernhard Grümme und Manfred L. Pirner

Öffentliche Religionspädagogik	144
--------------------------------------	-----

Jan-Hendrik Herbst

Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik	159
--	-----

Georg Bucher und Michael Domsgen

Empowerment-bezogene Religionspädagogik	171
---	-----

C. HERAUSFORDERUNGEN

Henrik Simojoki

Religionspädagogik im globalen Horizont	184
---	-----

Katrin Bederna und Claudia Gärtner

Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung	200
---	-----

Stefan Altmeyer

Sprachsensible Religionsdidaktik	212
--	-----

<i>Elisabeth Naurath</i>	
Emotionsorientierte Religionsdidaktik	225
 <i>Silke Leonhard</i>	
Resonanzorientierte Religionsdidaktik	240
 <i>Wolfhard Schweiker und Ulrike Witten</i>	
Inklusive Religionspädagogik und -didaktik der Vielfalt	255
 <i>Jan Woppowa und David Käbisch</i>	
Religionsdidaktik in konfessionell-kooperativer Perspektive	269
 <i>David Käbisch und Jan Woppowa</i>	
Religionsdidaktik für Religionslose	284
 <i>Manfred L. Pirner</i>	
Menschenrechtsorientierte Religionspädagogik	298
 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	314

Vorwort der Herausgeberin und Herausgeber der Reihe „Religionspädagogik innovativ“

Mit diesem Band „Religionsunterricht weiterdenken“ ist ein Jubiläum verbunden. 10 Jahre sind ins Land gegangen: Vor 10 Jahren ist der Band „Religionsunterricht neu denken“ erschienen, vor 10 Jahren ist auch die Reihe Religionspädagogik innovativ mit eben diesem Band gestartet.

Unser Anspruch war von Beginn an hoch: wir wollten innovativ sein, wollten aktuelle Forschung, Theorie und Praxis vernetzen und auch verschiedene Formate wie Arbeitsbücher und Forschungsarbeiten in einer Reihe versammeln. Darüber hinaus wollten wir internationale Perspektiven berücksichtigen und dafür am Ende – wie es damals etwas vollmundig hieß – jedem Band eine englischsprachige Zusammenfassung beigeben. Ein anspruchsvolles Projekt hatten wir vor.

10 Jahre sind eine lange Zeit. Inzwischen ist die REIN-Reihe in der Religionspädagogik etabliert. Mit inzwischen 54 erschienenen und weiteren, bereits geplanten Bänden ist REIN wohl zu einer der zentralen Referenzgrößen der religionspädagogischen Forschung geworden. Die Buchreihe hat es geschafft, viele Diskurse anzustoßen, manche Debatten zu eröffnen, interessante Diskussionen zu initiieren. Das Faszinierende dabei ist, dass über die Jahre viele dieser Debatten auch innerhalb der Reihe geführt werden, d. h. zwischen einzelnen Bänden. Das zeigt keine enge Selbstreferentialität, sondern markiert vor allem die Relevanz von REIN. Dabei ist unserer Reihe das Kunststück gelungen, mehr oder weniger ein Gleichgewicht zwischen Forschungsarbeiten und Arbeitsbüchern zu halten, wie eben auch dieser nun vorgelegte Band bezeugt.

10 Jahre sind eine lange Zeit, die auch den Herausgeber:innen viel abverlangt hat. Nicht alles ist gelungen. Englischsprachige Zusammenfassungen finden sich nicht in jedem Band, auch nicht in diesem. Wahrscheinlich hätten wir damals diesen Selbstanspruch nicht erhoben, hätten wir gewusst, mit welcher enormen Schlagzahl an Publikationen wir in dieser Reihe zu rechnen haben würden. Alle Bände wurden von uns vorbesprochen; manche Manuskripte wurden erst nach Überarbeitung angenommen, manche abgelehnt. Das war manchmal anstrengend, immer aber inhaltlich bereichernd. Wir haben gerade auch die Diskussionen im Team der Herausgeber:innen immer wieder als anregend und fruchtbar erlebt. Wir haben versucht, lernbereit und offen für neue Entwicklungen zu sein – und haben zugleich manche Entwicklungen in der Religionspädagogik mit angestoßen. Mit Verwunderung blicken wir darauf zurück, dass die Überschrift „Vorwort der Herausgeber“ damals nicht gegendert war. Heute würden wir so nicht mehr schreiben ...

Wir danken dem Verlag Kohlhammer mit seinem hervorragenden, immer aufgeschlossenen und fachlich hoch kompetenten Lektorat, wir danken den Beiträger:innen und nicht zuletzt den Leser:innen. Möge das Engagement und das Interesse an REIN erhalten bleiben. Das Projekt geht in die nächste Runde ...

Einführung

Bernhard Grümme und Manfred L. Pirner

„Nach dem Spiel ist vor dem Spiel“, so könnte man eine Fußballweisheit auch auf dem Feld religionspädagogischer Diskurse formulieren. Nachdem der Band „Religionsunterricht neu denken“ ausverkauft war und sich in Universitätskontexten, in Lehramtsseminaren und Lehrerzimmern offensichtlich größter Beliebtheit erfreute, haben wir uns entschlossen, dem erfolgreichen Band *keine* Neuauflage folgen zu lassen. Vielmehr soll das Muster beibehalten und doch zugleich der Referenzbereich erweitert werden. Es sollen in dem vorliegenden Band *Religionsunterricht weiterdenken* einige bewährte und weitergeführte, aber vor allem etliche neuere innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik präsentiert werden.

Allerdings ist es nicht nur so, dass es ein neues Spiel gibt. Im Vergleich zu dem 2012 erschienen Band haben sich auch die Rahmungen, die Kontexte und Selbstverständnisse der Spielerinnen und Spieler wie der Zuschauerinnen und Zuschauer verändert. Religionspädagogisches Denken und religionspädagogische Praxis vollziehen sich bereits seit geraumer Zeit unter den Vorzeichen von religiöser Pluralisierung und Individualisierung und im Horizont weitreichender gesellschaftlicher wie globaler Herausforderungen. Aktuell stellt sich allerdings die besonders virulente Frage, ob diese Prozesse noch zureichend als „Entwicklung“ beschrieben können oder ob nicht vielmehr der Begriff der „Disruption“ oder der „Fragmentierung“ angemessen ist. Jedenfalls finden Religionsdidaktik und Religionspädagogik unter dramatisch gewandelten Vorzeichen statt:

- Der Relevanzverlust der christlichen Großkirchen wird an den anhaltend hohen Austrittszahlen und entsprechenden Prognosen für die Zukunft sichtbar. Hier scheint sich nicht nur eine Absetzbewegung von einer religiösen Institution mit Wahrheitsanspruch in einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft zu zeigen, sondern gleichsam eine massive systemische Anfrage: „Wer sind die, dass sie so massiv Geltung beanspruchen?“ Dieser Frage muss sich religiöse Bildung in der öffentlichen Schule systemisch und systematisch-konzeptionell stellen.
- Die weitgehende Entkonfessionalisierung betrifft nicht nur die christlichen Kirchen, sondern auch andere Glaubens- und Religionsgemeinschaften und Religionen. Sie betrifft damit ganz unmittelbar Fragen und Formen des religiösen und interreligiösen Lernens: Was sind die Voraussetzungen und vor allem die Zielperspektiven des Religionsunterrichts unter der Vorausset-

zung der wechselseitigen „Anerkennung“ der verschiedenen Religionsgemeinschaften und unter der Voraussetzung eines mindestens impliziten „für alle“, wie sie in pädagogischen und religionspädagogischen Diskursen begegnen?

- Unter den Bedingungen von Heterogenität stellen sich folglich nicht nur adressat:innenbezogene „personale, subjektorientierte“ Fragen, sondern auch lehr- und inhaltsbezogene „fundamentaltheologische“ Fragen: Wie gehen Religionspädagogik und Religionsdidaktik mit Geltungsansprüchen im Blick auf Lehrdifferenzen, Orthodoxie und Orthopraxis um? Was zeigt sich diesbezüglich und auch unter den Bedingungen eskalierender gesellschaftlicher und ökonomischer Segregationen an „Linien“ und „Ausschlüssen“ und „blinden Flecken“ im RU?
- Den als immer drängender wahrgenommenen Bezugspunkt für schulische Bildung im Lernbereich Ethik-Weltanschauung-Religion stellt die als zunehmend zerrissen und fragmentiert wahrgenommene (Welt-)Gesellschaft dar, deren Zusammenhalt angesichts von sozialer Spaltung, Hassbotschaften, digitalen Echokammern, Corona-Leugnern und Verschwörungstheoretikern in Frage steht. Angesichts dieser Gefährdungen werden die Stimmen zahlreicher und lauter, die in der Schule die ‚Vermittlung‘ von ‚gemeinsamen Werten‘ und demokratischem Bewusstsein sowie ein gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler fordern und deshalb für einen Ethikunterricht für alle statt ‚partikularen‘ Religionsunterrichts plädieren. Wie lässt sich unter diesen Rahmenbedingungen die Sinnhaftigkeit und der unverzichtbare Bildungsbeitrag des Religionsunterrichts plausibilisieren?
- Über die Frage des gesellschaftlichen Zusammenhalts hinaus werden die globalen, menschheitlichen Herausforderungen immer drängender. Sie haben sich in jüngster Zeit kristallisiert in drei global dimensionierten Krisen: der Klima-Krise, der Corona-Krise und der Ukraine-Krise (letztere war allerdings bei Planung des vorliegenden Bandes noch nicht absehbar). Alle drei Krisen haben lang gepflegte Selbstverständlichkeiten und Sicherheiten erschüttert, rissig werden und abbröckeln lassen. Und sie haben subkutan schwelende Langzeitkrisen wie globale Ungerechtigkeiten, soziale Ungleichheiten und das schwindende Vertrauen in die Integrität und Handlungsfähigkeit der Politik deutlicher werden lassen. Die Frage, was die Religionen zur Bewältigung von derartigen Krisen beitragen können und welche Beiträge ihnen zugetraut werden, hängt unmittelbar zusammen mit der Relevanz, die dem Religionsunterricht beigemessen wird.

Man könnte weitere Fragen ergänzen und den Blick auf andere Felder legen. Wichtig aber ist die Grundfrage: Haben die derart wirksamen demographischen, säkulargesellschaftlichen, kirchen- und religionspolitischen Abbrüche und gesellschaftlichen wie globalen Herausforderungen Auswirkungen auf aktuelle re-

ligionspädagogische Denkfiguren und Praxisansätze? Zeigen sich konkrete Niederschläge in Entwürfen und Konzepten? Wenn Theologie und Religionspädagogik ihre Überzeugungskraft nur kontextuell und im Lichte der „Zeichen der Zeit“ erweisen können, dann macht dies eine kontextuelle Formatierung des jeweiligen Ansatzes erforderlich.

Vor diesem Hintergrund haben wir Kolleginnen und Kollegen gebeten, ihre in jüngster Zeit (weiter-)entwickelten Ansätze und Perspektiven für den Religionsunterricht zu skizzieren. Wie schon im Vorgängerband haben wir die Auswahl der angefragten Autor:innen im Herausgeberteam der Buchreihe „Religionspädagogik innovativ“ diskutiert und somit versucht, ein möglichst breites Spektrum religionspädagogischer Konzepte abzudecken. Dabei ist eine solche Auswahl unausweichlich auch subjektiv gefärbt; und wir haben uns auch als Herausgeber und Reihenherausgeber:innen bewusst in den Band mit eingebracht.

In den angelegten Auswahlkriterien sind wir unseren Überlegungen aus Band 1 treu geblieben: Wir sprechen auch hier nicht von Konzepten oder gar Konzeptionen, sondern, bescheidener und offener, von *Ansätzen* für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts. Das heißt, es handelt sich bei den Kapiteln dieses Bandes um grundlegende, die zentralen Dimensionen des Religionsunterrichts (Begründung, Ziele, Inhalte, Methoden, Verständnis der Lehrkräfte und der Schüler:innen) einbeziehende Überlegungen, wie der Religionsunterricht erneuert und den oben skizzierten Herausforderungen gerecht werden kann.

Dabei wollen wir in einer Dreiteilung des Bandes *erstens* einen Raum für *Weiterführungen* ausgewählter, weil weiterhin wirksamer Ansätze eröffnen, *zweitens* einen Raum für *Neuorientierungen* bieten, der generelle neue Ansätze präsentiert, und schließlich *drittens* einen Raum für solche Ansätze schaffen, die sich gezielt neuen *Herausforderungen* in Gesellschaft, Schule und Kirche stellen. Unsere Zuordnungen orientieren sich dabei an Schwerpunkten, die wir in den Ansätzen sehen; natürlich greifen die Aspekte unter zweitens und drittens auch ineinander.

Wie im Vorgängerband ging es uns auch in diesem Band darum, ein vor allem für Studierende und Lehrkräfte gut lesbares Arbeitsbuch zu bieten. Deshalb haben wir die Autor:innen gebeten, sich an ein vorgegebenes Raster zu halten und ihre Text nicht wie zumeist üblich für wissenschaftliche Kolleg:innen, sondern für Lehramtsstudierende, Lehramtsanwärter:innen und Lehrkräfte in der Schulpraxis zu schreiben. Der Charakter des Arbeitsbuchs spiegelt sich auch in dem Standardaufbau der Beiträge:

Fünf „Thesen“ stehen am Anfang jedes Beitrags. In den „Perspektiven“ wird der Ansatz im Rückgriff auf die Thesen genauer entfaltet, bevor dann ein Abschnitt „Praxis“ seine Relevanz an Beispielen verdeutlicht. Die Abschnitte „Anregungen für die Weiterarbeit“ und „Literaturhinweise“ sollen das vertiefte Arbeiten mit den Texten und Ansätzen in Seminaren oder in Fortbildungsveranstaltungen unterstützen. Eine Liste der verwendeten Literatur schließt jeden Beitrag ab.

Der Band selber bleibt ohne Resümee. Nicht, dass sich die Texte nicht vergleichen oder systematisieren ließen; nicht, dass sich dieser Band nicht selber historisieren könnte, in dem er sich auf seinen Vorgängerband beziehen und in die Gesamtentwicklung der Religionspädagogik einordnen würde; all das wäre möglich und durchaus sinnvoll. Doch würde mit einer solchen Bilanzierung dem Disruptiven unserer Gegenwart zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Statt Abschluss ist lernbereite wie orientierte Offenheit gefragt für das, was kommt, jeweils an der Zeit und zukunftsfähig sein wird ...

Das entscheidende Kriterium für ein gelungenes Spiel ist „auf'm Platz“, wie man im Ruhrgebiet sagt. Dafür aber braucht es solche, die mitspielen, die sich einbringen, die nach den Regeln spielen, die auch etwas wagen wollen. Wie praxistauglich die in diesem Band vorgestellten Ansätze sind, werden die Religionslehrkräfte entscheiden, die Tag für Tag die Freuden und Herausforderungen des Religionsunterrichts in nicht einfachen Zeiten erleben. Es braucht aber auch diejenigen, die im Hintergrund wirken, die sich die Zeit für ausführlichere Analysen nehmen, sich mögliche Strategien überlegen, die sich um die Ausbildung und das Training der Spieler bemühen sowie darum, dass der Platz bespielbar bleibt. Darum sei herzlich Dank gesagt an alle Autor:innen, die sich im Interesse der Zielsetzung des Bandes den Regeln der Herausgeber unterworfen haben und die auch zu einer kritischen Relecture ihrer Überlegungen bereit waren. Besonderer Dank gilt Sebastian Weigert vom Kohlhammer-Verlag, der in kompetenter und aufgeschlossener Weise dieses Projekt wie auch die anderen Projekte der Reihe begleitet hat, die nun mit diesem Band in das 10. Jahr ihres Erscheinens geht. Allein schon dieser Umstand könnte als Indiz verstanden werden, dass die leise Hoffnung im Vorwort des 1. Bandes der Reihe aus dem Jahr 2012 in Erfüllung gegangen ist, dass nämlich das Buch einen Beitrag leisten möge „zur Fundierung religiösen Lernens und zur Weiterentwicklung der Qualität des Religionsunterrichts“.

Performative Religionsdidaktik 2.0

Hans Mendl

1. Thesen

1. Das Credo aller performativen Ansätze in der Religionsdidaktik lautet: Man muss Religion erleben, um Religion in all ihren Dimensionen zu verstehen. Ein ausschließlich diskursives Lernen reicht nicht aus, um religiös kompetent zu werden; diese These kann soziologisch (von den kontextuellen Rahmenbedingungen des lernenden Subjekts her), theologisch (vom Lerngegenstand her) und lerntheoretisch (bezogen auf den Anspruch auf ein nachhaltiges Lernen) begründet werden.

2. Modelle einer Kompetenzorientierung stellen insofern eine besondere Herausforderung für das Fach Religionsunterricht dar, weil umstritten ist, inwiefern die Schüler:innen zu einem religiösen Ausdruck (Ausdruckskompetenz) und zu einer Teilhabe an religiösen Praktiken (Teilhabekompetenz) angeleitet werden dürfen. Als legitim erscheint dies nur, wenn die Lehrenden performative Lehr- und Lernprozesse so gestalten, dass die jeweiligen Sprechhandlungen nicht als übergriffig empfunden werden.

3. In der evangelischen und in der katholischen Religionspädagogik wurden unterschiedliche Modelle des Performativen entwickelt, die sich in ihrer Hermeneutik und in ihrer Praxisentfaltung deutlich unterscheiden. Als unabdingbar erforderlich erscheint es, gerade mit Blick auf die kritischen Einwände, ein freiheitssicherndes religionsdidaktisches Konzept des Performativen zu entfalten, welches die Ebenen des Diskurses, des Erlebens und der Reflexion miteinander verschränkt und so den Teilnehmenden eine subjektive Bedeutungszuweisung ermöglicht.

4. Die kritischen Einwände gegen ein performatives Konzept beziehen sich auf die Eigenarten und Grenzen des Systems Schule, auf die Glaubensautonomie der Lernenden und auf die Dignität religiöser Vollzüge. Sie legen den Finger auf die Wunden misslingender performativer Projekte. Fraglich und umstritten ist zudem, wie weit oder eng der Begriff des Performativen zu fassen ist, der letztlich den Versuch darstellt, ganz unterschiedliche Tendenzen in der Religionsdidaktik zu fassen: Von einem weiten Verständnis aus kommen auch handlungsorien-

tierte Formen des Religionsunterrichts in den Blick, von einem engen Verständnis primär solche, bei denen die Praxis der gelebten Religion direkt oder transformiert Eingang in den Religionsunterricht findet.

5. Im Diskurs über die Chancen und Grenzen von performativen Lernformen wird ein Auseinanderdriften von praktischer und theoretischer Religionspädagogik deutlich: Während in der wissenschaftlichen Religionspädagogik eher die systemischen und subjektbezogenen Grenzen benannt werden, haben viele Religionslehrende an Schulen nur ein geringes Verständnis für die vorgebrachten Gegeneinwände und betonen die Notwendigkeit, Schüler:innen in ihrer Ausdrucks- und Teilhabekompetenz zu fördern.

2. Perspektiven

2.1 *Religion erleben, um Religion zu verstehen*

„In welchem katholischen Religionsunterricht werden die Themen Maria, Wallfahrten und Sakramentalien noch eine große Rolle spielen? – Wenn ja, hat das sicher auch regionale Ursachen, aber insgesamt lässt sich doch eine Marginalisierung solcher Themen feststellen“ (Schmidt-Kortenbusch, 2011, S. 159). Martin Schmidt-Kortenbusch irrt sich. Nicht nur für den katholischen, auch für den evangelischen Religionsunterricht erfolgen seit über 20 Jahren Reflexionen darüber, wie die gelebte Praxis von Religion im Unterricht nicht nur dargestellt, sondern auch auf verantwortbare Weise didaktisch ins Spiel gebracht werden kann. Der Blick in die reale Praxis des Religionsunterrichts zeigt, dass nicht nur in der Grundschule und nicht nur in Süddeutschland, sondern auch in höheren Jahrgangsstufen und allorts gelebte Religion in allen möglichen Ausdrucksformen und Schattierungen (Gebetsformen, Segensriten, Pilgerprojekte, meditative Elemente ...) praktiziert werden. Denn die Grundüberzeugung aller performativer Ansätze in der Religionsdidaktik lautet: Man muss Religion erleben, um Religion zu verstehen. Ein ausschließlich diskursives Lernen reicht nicht aus, um religiös kompetent zu werden. Diese These kann soziologisch (vom den Rahmenbedingungen des lernenden Subjekts her), theologisch (vom Lerngegenstand her) und lerntheoretisch (bezogen auf den Anspruch auf ein nachhaltiges Lernen) begründet werden (Mendl, 2021, S. 240).

Soziologisch: Nur noch eine Minderheit der Kinder und Jugendlichen heute ist religiös sozialisiert. Der Traditionsabbruch hat zur Folge, dass viele Erscheinungsformen (Riten, Gebete, liturgische Formen, Orte eines sozialen und diakonischen Wirkens) und Wissenselemente (Feste im Kirchenjahr und ihre Bedeu-

tung, zentrale Glaubensüberzeugungen und Gebetstexte, biblisches und kirchengeschichtliches Wissen) Kindern und Jugendlichen fremd sind. Um gerade die Felder einer kulturell gestalteten Religion in ihren konkreten Praxisvollzügen verstehen zu können, reicht es nicht aus, sie aus der Distanz zu betrachten. Wenn es die Zweckbestimmung der öffentlichen Schule ist, nicht nur eine Deutung der Welt zu ermöglichen, sondern auch einen Umgang mit ihr (Benner, 2004, S. 15), stellt sich die Frage, wie im Unterricht selbst eine Erfahrungserweiterung erfolgen kann, die dann die Basis für ein tieferes Verstehen sein kann. „Es geht hier durchgängig darum, heutigen Schüler:innen in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen“ (Englert, 2002, S. 32). Gleichzeitig verführt diese Argumentationslinie immer wieder auch zur Unterstellung, ein performativer Ansatz sei auf eine Kompensation von nicht mehr vorhandenen religiösen Primärerfahrungen hin angelegt. Eine solche Zielbestimmung wäre tatsächlich unangemessen, ist aber auch gar nicht angestrebt: Nicht Kompensation, sondern Verstehen von Religion ist das Ziel von performativen Ansätzen.

Theologisch: Religion ist mehr als ein in Formeln gegossenes Glaubenswissen. Sie ist geprägt von Formen einer sozialen und gemeinschaftlichen Praxis. Wer die formgebundene Eigenart der Offenbarungsreligion und die damit verbundene religiöse Praxis verstehen will, ist auf eine „szenische und gestische, leibliche und räumliche Darstellung“ (Klie & Leonhard, 2003, S. 14) angewiesen, er muss Religion „kosten und fühlen“ (Mendl 2019b). Eine reine Zeigelehre reicht nicht aus; Religion zeigt sich „in Form“ (ebd., S. 147), und diese Form kann nicht nur von außen betrachtet werden, sie muss auf angemessene Weise auch erlebt werden. Das geht weit über den rituell-liturgischen Bereich hinaus: Auch die Ethik und Sozialgestalt des Christentums kann man auf besondere Weise kennenlernen, wenn man die sozial-karitativen Vollzugsformen vor Ort erlebt hat; die besondere Lebensweise von Menschen, die sich zu religiösen Gruppen zusammenschließen, wird man besser verstehen, wenn man einige Zeit mit ihnen verbringt; die Auratik eines romanischen oder gotischen Kirchenraums sowie einer Moschee oder Synagoge wird man besser durch eine unmittelbare Raumerfahrung erfahren und begreifen. Und natürlich gilt das auch für das besonders umstrittene Feld von rituellen und liturgischen Vollzügen: „Taizé ist ein Phänomen, das nicht wirklich in Worte zu fassen ist, man muss es erleben“ (Mendl & Schiefer Ferrari, 2006, S. 92), zumindest in der Form eines Taizé-Gebets; ein Segen will erspürt, die mehrdimensionale dialogische Struktur eines Psalmgebets erfahren, ein Pilgerweg ergangen werden. Dabei wird, wie im Folgenden noch diskutiert werden muss, ausgelotet werden, wo die Einnahme einer Teilnahmeperspektive („in religion“) und wo die einer Beobachtungsperspektive („from“ oder „about religion“) als angemessen erscheint.

Lerntheoretisch: Nachhaltiges Lernen gelingt, wenn unterschiedliche Lerndomänen auf intelligente Weise miteinander verschränkt werden. Ziel ist es, ein

rein träges Wissen zu vermeiden. Verstehen und Behalten werden gefördert, wenn implizite und deklarative Wissensselemente didaktisch verbunden werden. Das bedeutet auch, dass es um kein Ersetzen eines diskursiven Lernens geht, sondern um die Gestaltung eines wohl begründeten Lernsettings, bei dem verschiedene Lernformen miteinander verbunden werden. Ein Ringen um die Bedeutung von handlungsorientierten und leibbezogenen performativen Lernformen erweist sich hier auch als anschlussfähig an den „performative turn“ in den Kultur-, Geistes- und Bildungswissenschaften (Wulf & Zirfaß, 2007). So können beispielsweise kognitive Einsichten zum Verdanktsein des Lebens und ein handelndes Erleben bei der Gestaltung eines Erntedankaltars und einer kleinen gemeinsamen Feier ein tieferes Verständnis dieses Festes im Kirchenjahr grundlegen (Mendl, 2022, S. 158-167).

2.2 *Ausdrucks- und Teilhabekompetenz*

Mit den Modellen einer Kompetenzorientierung für den Religionsunterricht erfolgte eine Blickweitung bezüglich der Aufgaben eines Bildungsprozesses in Religion über eine religiöse Inhaltlichkeit und einen Wissenserwerb (Begriffskompetenz) hinaus: Religiöses Lernen ist vielmehr eng verbunden auch mit den weiteren grundlegenden Modi einer menschlichen Welterfassung und bezieht sich ebenso auf eine religiöse Sensibilität (Wahrnehmungskompetenz), Unterscheidungsfähigkeit (Urteilskompetenz) und die Fähigkeit zur religiösen Kommunikation (Dialogkompetenz). Vor allem die Kompetenzfelder eines religiösen Ausdrucksverhaltens (Ausdruckskompetenz) und einer religiös motivierten Lebensgestaltung (Partizipationskompetenz) tangieren das Feld des Performativen. Sie sind insofern als sensibel zu betrachten, weil sie den weiter unten noch thematisierten Bereich der Glaubensautonomie berühren. Nicht von ungefähr heißt es in einem evangelischen Kompetenzmodell: „begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis“ (Fischer & Elsenbast, 2006, S. 17). Wie weit ist das Eindringen in die Praxisvollzüge eines religiösen Ausdrucks oder eines gemeinsamen religiösen Vollzugs nötig, um diese begründete Entscheidung für oder wider eine Lebenspraxis fällen zu können? Reicht es aus, entsprechende Themenfelder des Sprechausdrucks und der Teilhabe an religiöser Praxis theoretisch zu besprechen, um dann eine Entscheidung zu treffen, oder braucht es eine angemessene Teilhabe, um Geschmack bzw. Missfallen zu empfinden und sich dann zu entscheiden?

Deutlich wird, dass die Felder einer Teilhabe- und einer Ausdruckskompetenz nur dann verantwortbar angegangen werden können, wenn die Lehrenden über ein reflektiertes Verständnis für die Gestaltung von performativen Lehr- und Lernprozessen verfügen.

2.3 Konzepte des Performativen

In der evangelischen und in der katholischen Religionspädagogik wurden unterschiedliche Modelle des Performativen entwickelt, die sich in ihrer Hermeneutik und in ihrer Praxisentfaltung deutlich unterscheiden.

Die ersten Modelle eines performativen Ansatzes stammen von *evangelischen Religionspädagoginnen und -pädagogen* (ausführlicher zur Geschichte des Performativen: Dinger, 2018; Dremel, 2017; Dressler, 2016; Hilpert, 2020, 101-173; Klie & Leonhard, 2003 und Leonhard, 2008; Leonhard & Klie, 2012; Mendl, 2016, 2017, 2019a, 2021). Sie sind darum bemüht, das spannungsreiche Gefüge zwischen den spezifischen systemischen Rahmenbedingungen des Handlungsortes Schule und den skizzierten Notwendigkeiten, Religion erlebbar zu machen, zu bewältigen: Wie kann man „Religion als eine eigenartige Kultur symbolischer Kommunikation“ (Dressler, 2002, S. 11) so zeigen, dass sie in ihren liturgischen und narrativen Formen erkennbar wird, wie kann man sie „leiblich und räumlich in Szene“ (Leonhard & Klie, 2003, S. 7) setzen, ohne eine systemische Grenzüberschreitung zu begehen? Man möchte jeden Anschein vermeiden, beim performativen Tun handle es sich um eine authentische religiöse Sprechhandlung; denn eine solche entspräche nicht den Modalitäten eines Lernens im System Schule. Mit dem Begriff der „Inszenierung“ wird deshalb eine Grenzziehung angedeutet, die den Rahmen des schulisch Möglichen beschreibt: Bei einer Inszenierung gehe es um ein „Probearbeiten in religiösen Welten“ (Dressler, 2002, S. 14). Mit dem Inszenierungsbegriff wird bewusst auch die Nähe zur Spiel- und Theaterdramaturgie hergestellt: Man schlüpft in Rollen und ist sich um die Künstlichkeit des Spiels bewusst, ohne die Ernsthaftigkeit des Spiels in Zweifel zu ziehen. Die Inszenierungsmetapher birgt eine weitere Grenzziehung: Nach der „als-ob“-Handlung ist das Spiel beendet. Religiöse und vor allem gottesdienstliche Handlungen könnten durchaus als ein heiliges Spiel bezeichnet werden; den Elementen eines solchen dramatischen und formgestalteten „Groß-Textes Gottesdienst als Komposition aus Prosa und Lyrik“ (Husmann & Klie, 2005, S. 18) könne man sich im Unterricht aktiv und körperorientiert annähern. Dabei müsse den Schüler:innen immer deutlich werden, „dass es sich ‚nur‘ um das Probieren von Sprechakten handelt, nicht aber um den persönlichen (Nicht-)Glauben“ (ebd., S. 124), wenn sie sich beispielsweise wechselseitige Segenswünsche zusprechen (vgl. die kritische Sichtung entsprechender Unterrichtsentwürfe: Dressler, Klie & Kumlehn, 2012). Mit Rückbezug auf die Sprechakttheorie wird hier zwischen Performativität und Performance unterschieden; die Schüler:innen sollten dazu befähigt werden, eine echte Sprechhandlung (Performativität) von deren unterrichtlicher Ingebrauchnahme (Performance) zu unterscheiden (Roose, 2006).

Die erste *katholische Variante* des Performativen liegt in der Schrift der Deutschen Bischöfe „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“

aus dem Jahr 2005 vor (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005). Argumentativ sind die Ausführungen von den evangelischen Vorarbeiten geprägt, sie gehen aber in einigen Aspekten darüber hinaus und bedienen sich einer eigenen Hermeneutik. Ausgangspunkt ist der eingangs skizzierte Traditionsabbruch. Neben der Vermittlung eines Glaubenswissens müsse der Religionsunterricht deshalb auch „mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen“ (ebd., S. 24). Im Unterschied zu den evangelischen Konzepten gehen die Bischöfe von einer Teilnehmerperspektive der Schüler:innen am katholischen Religionsunterricht aus, deren Legitimität in der Taufe begründet sei. Um die eigene Religion zu verstehen, brauche es auch einen Bezug zu religiös und kirchlich geprägten Erfahrungen mit Ausdrucksformen einer kirchlich institutionalisierten Religion. Die Formulierung, der Religionsunterricht müsse mit Formen gelebten Glaubens vertraut machen, löste in der Folge viel Argwohn und Kritik aus (vgl. Mendl, 2016, S. 20–24)! Wenn in einer ersten Bestandsaufnahme der verschiedenen performativen Ansätze zwischen einer evangelischen Richtung, die stärker transformierend angelegt sei, und einer katholischen, die als kompensatorisch bezeichnet wird (Englert, 2008: S. 7–8; dazu kritisch: Dremel, 2017, S. 73–74; Mendl, 2016, S. 22–23), unterschieden wird, so trifft das in Teilen auf die Argumentation im Bischofswort zu, nicht aber auf die weiteren Entwürfe.

Mirjam Schambeck sieht durchaus die Chance, dass ein performativer Religionsunterricht einen Reflexions- und Erfahrungsraum für den christlichen Glauben eröffnen könne und bezeichnet das von ihr entwickelte Modell eines mystagogischen Lernens als „eine Konkretion performativen Lernens“ (Schambeck 2007, S. 72). Mystagogische Momente könnten aber im Unterricht lediglich angelegt werden; eine mystagogische Performanz muss sich offen halten für das „bleibend Unverfügbare, von dem das Glaubenlernen zehrt“ (Grümme, 2016, S. 173). Diese gleichzeitige Zielgerichtetheit und Offenheit geben eine Spur vor, die im Folgenden didaktisch konkretisiert werden kann.

Zeitgleich zum Bischofswort, aber argumentativ eigenständig und auch in Abgrenzung zum evangelisch geprägten Inszenierungsmodus habe ich meinen Ansatz des Performativen vorgestellt (Mendl, 2016, 2017, 2019, 2021, 2022):

Performative Unterrichtsformen stehen prinzipiell unter den Vorzeichen der Einladung und der Freiwilligkeit (Mendl, 2017, S. 88–413). Die Einladung zum Mitvollzug religiöser Praktiken muss zudem geprägt sein von der Möglichkeit, dem Erleben eine subjektive Bedeutung zuzuweisen. Die Schüler:innen können selbst entscheiden, ob sie sich in die Teilnehmerrolle begeben oder auf einer Beobachterebene bleiben wollen – und dazwischen gibt es noch viele weitere Schattierungen einer Bedeutungszuweisung! Diese subjektive Bedeutungszuweisung beim Vollzug einer religiösen Handlung wird mit Rückgriff auf die Sprechaktttheorie begründet (Mendl, 2017, S. 42–43) und muss auch vor dem Hintergrund eines grundlegenden konstruktivistischen Verständnisses von Lernen verstanden werden (Sander, 2011). Was jemand tut, indem er etwas sagt,

nennt John Austin einen illokutionären Akt – entscheidend sind Kontext und Absicht des Sprechers, wie er sich den gelungenen Sprechakt vorstellt. Was die Äußerung tatsächlich bewirkt, wird als perlokutionärer Sprechakt bezeichnet; die tatsächliche Wirkung entzieht sich dem Einfluss des Sprechers (Austin, 1972, S. 122–136). Ein Beispiel aus dem Alltag: Ich will einen Witz machen, dieser kommt aber bei meinen Gesprächspartnern ganz unterschiedlich an. Übertragen auf den Religionsunterricht: Eine gemeinsam vollzogene Handlung kann individuell ganz unterschiedlich mit Sinn gefüllt und gedeutet werden; die (illokutionäre) Absicht des Lehrenden muss nicht mit der faktischen (perlokutionären) Wirkung auf die Schüler:innen und die Deutung durch sie identisch sein. Ein Beispiel: Beschreibt man den illokutionären Akt eines Gebets, wie es der Sprecher als ideal gelungen intendiert, so besteht es in der vertrauensvollen, preisenden, klagenden etc. Hinwendung eines Beters an ein transzendentes Gegenüber, von dessen Existenz er überzeugt ist. In einer Lerngruppe sind aber verschiedene Schüler:innen versammelt und messen dem eigenen Tun beim Sprechakt „Beten“ jeweils eine ganz unterschiedliche Bedeutung zu: Der eine begibt sich in die Teilnehmerrolle, die andere zweifelt an der Existenz des Adressaten, die dritte verbleibt in distanzierter Beobachtung oder nimmt überhaupt nicht teil, der vierte denkt an die nächste Unterrichtsstunde. Die Entscheidung, ob ein Sprechakt „authentisch“ ist, ob es sich um ein spielerisches Erproben oder um einen „echten“ Vollzug handelt, wird bei diesem Modell der eigenverantwortlichen Entscheidung des lernenden Subjekts überlassen. Diese Möglichkeit eines differenzierten Verhaltens bei einem performativen Angebot und einer je eigenen Bedeutungszuweisung muss dann aber auch didaktisch transparent vorbereitet und entfaltet werden.

2.4 Kritische Einwände

Gegen die skizzierten Ansätze des Performativen wurden gewichtige und ernstzunehmende Einwände und Anfragen formuliert (vgl. eine ausführliche Dokumentation und Diskussion kritischer Aufsätze: Mendl, 2016; siehe auch: Gärtner, 2017; Käbisch, 2014; Kliemann, 2014). Sie beziehen sich in erster Linie auf die Felder des Performativen, bei denen es um Bekenntnisakte geht, also um Gebet, Liturgie und Segensriten, und weniger um ein handlungs-, erfahrungs- und körperorientiertes Lernen im Kontext des biblischen, geschichtlichen oder ethischen Lernens. Die Kritik erfolgt von verschiedenen Perspektiven aus – systemisch von der Logik von Schule her, vom hohen Gut einer Glaubensautonomie eines jeglichen Subjekts aus und von der Würde religiöser Sprechakte her.

System Schule: Man müsse die Künstlichkeit der öffentlichen Schule als ein *Moratorium des Lebensernstes* akzeptieren; das Leben könne sich hier nur didaktisch gebrochen zeigen. Von daher handle es sich um einen *Kategorienfehler*, wenn in der Schule authentische religiöse Praxis vollzogen würde (Mendl,

2017, S. 61f.). Die Kritiker befürchten eine Rekatechisierung des Religionsunterrichts, wenn in der Schule Religion praktiziert würde.

Glaubensautonomie der Lernenden: Im ordentlichen Lehrfach Religionsunterricht, das nicht nur von gläubigen Schüler:innen besucht wird, müsse allen eine Bekenntnisfreiheit zugesichert werden (Porzelt, 2016, S. 191); niemand darf gegen seinen Willen zum Vollzug religiöser Akte gezwungen werden. Man kann nicht davon ausgehen, dass alle Lernenden das oben skizzierte Verständnis von Gebet als eine Zuwendung zu einer transzendenten Größe teilen. Da der personale Kern der Subjekte unverfügbar sei, spreche dies für ein „Überwältigungsverbot“ bei der Durchführung religiöser Riten im Unterricht (Heumann, 2016, S. 112). – Ein Argument, das vor allem immer wieder kritisch auf die beobachtbaren Praktiken in der Grundschule bezogen wird.

Dignität religiöser Akte: Wenn religiöse Akte, die ihren originären Ort in Gemeinde und Familie haben, im Unterricht spielerisch und transformatorisch gemeint werden, könne dies die Ernsthaftigkeit und Würde dieser religiösen Vollzugsformen gefährden (Porzelt 2016, S. 192; Meurer, in: Mendl, 2016, S. 142). Diese Kritik bezieht sich dann auch auf die Grenzen bei einer performativen Annäherung an die Riten einer anderen Religion (z. B. Pessach, Gebetshaltungen im Islam).

3. Praxis – exemplarische Konkretionen

3.1 *Das Grundmodell: Diskurs – Erleben – Reflexion*

Um die skizzierten Einwände ernst zu nehmen und vor allem die Glaubensautonomie der Lernenden zu sichern, erscheint eine didaktische Rahmung als unverzichtbar, welche Elemente des Erlebens mit solchen der kognitiven Verankerung (die Verortung im Rahmen eines Lehrplanthemas sowie die transparente Vorbereitung auf die Erlebnisdimension) und besonders der Reflexion verbindet. Die Schüler:innen müssen darüber informiert werden, welcher Handlungsvollzug geplant ist und wie sie sich dabei verhalten können. Sie sollen zudem dazu angeleitet werden, das Erlebte auch zu reflektieren, damit sich auf diese Weise eine eigene Deutung und Erfahrung bilden kann. Auf der Basis dieser Überlegungen wurde ein formales Planungsmodell erstellt (Mendl, 2016, S. 219–221). Man sollte es idealtypisch und nicht dogmatisch verstehen; es gibt didaktische Szenarien, bei denen man aus gutem Grund auf eine diskursive Einführung verzichtet, und nicht immer muss es eine unmittelbare selbst-reflexive Auswertung geben. Zentral ist, dass unter den Vorzeichen eines schulischen Lernens jede Form eines Erlebens von Religion in einen Diskurs- und Reflexionsrahmen eingebettet sein muss. Der Zielhorizont eines performativen

Lernens ist das Verstehen von religiösen Handlungsvollzügen, Zusammenhängen und Ereignissen, nicht die Kompensation und nicht ein Vertrautwerden, schon gar nicht eine Rekatechetisierung. Der Zugriff auf Elemente einer gelebten Religion wird im Kontext des Lernraums Schule und des Religionsunterrichts immer kreativ anverwandelt und transformatorisch vonstattengehen, wie auch die entsprechenden Praxisprojekte zeigen.

Performatives Arrangement

Thematische Einbettung und Einführung Thematischer Kontext, kognitive Anker Beschreibung - des Erlebens-Modus, der zeitlichen und räumlichen Begrenzungen - der Erwartungen an die Schüler, der Habitus-Optionen Befähigung zur Code-Unterscheidung (Haltungen, Deutungen)
Performatives Erleben thematisch fokussierte Erlebnisdimensionen offene Formen ▶ subjektive Bedeutungszuweisung Elemente der Zwischenreflexion ▶ Distanzierungsmöglichkeit
Reflexion und Weiterführung Subjektive Positionierung (erleben + reflektieren = erfahren) Austausch über subjektive Erlebens-Modi („was war?“) und subjektive Erfahrungs-Konstruktionen („was bedeutet das?“) Diskursive Weiterarbeit

Tabelle 1: In Anlehnung an Mendl, 2016, S. 220.

Eine empirische Überprüfung der Umsetzung dieses Modells, das als kriteriologisches Element die Ausgestaltung einer performativen Praxis prägt, kann an konkreten vorliegenden Praxisentwürfen erfolgen (z. B. Notizblock, 2011; Mitteilungen RU, 2013; siehe auch Mendl, 2016, S. 217–224). Reflektierte Praxisbeispiele für das besonders umstrittene Feld der rituellen und liturgischen Vollzüge können in den beiden Praxisbänden zum performativen Religionsunterricht für die Grundschule (Mendl, 2022) und Sekundarstufe (Mendl, geplant für 2023) kritisch gesichtet werden; die folgenden Praxisandeutungen beziehen sich auf diese Publikationen.

3.2 *Beten, feiern und segnen*

„Beten“ und „Gesegnetwerden“ sind nach Christian Grethlein die beiden „elementaren und alltäglichen Vollzugsformen christlicher Religion“ (Grethlein, 2005, S. 186). Gerade aber bei den religiösen Vollzügen, die die Schüler:innen dazu ermuntern „Gott und das Leben (zu) feiern“ (Mendl, 2017, S. 161–250), entfacht sich der skizzierte Streit um die Notwendigkeit bzw. Gefahr eines performativen Modells.

So ist bereits die Frage nach einem Stundenbeginn mit einem irgendwie gearteten Gebet umstritten (Kenngott & Kuld, 2012, S. 149–150; Mendl, 2016, S. 226–228; Mendl & Peters, 2020, S. 2): Darf der Religionsunterricht, wie jedes andere Fach auch (z. B. Sport: warmlaufen, Musik: einsingen, Latein: abfragen, Mathematik: vorrechnen), mit einem Eingangsimpuls beginnen, der anzeigt, mit welchem Modus einer Weltbegegnung man sich im Folgenden beschäftigen will? Jenseits dieser Fokussierung auf den Stundenbeginn interessieren im Folgenden Projekte, in denen im Unterricht selber religiöse Praktiken durchgeführt werden.

Die vorliegenden Praxisprojekte (bes. aus Mendl, 2022) zeigen, dass das skizzierte Grundmodell durchaus als umsetzbar erscheint: Die Erklärung des sogenannten „kleinen“ Kreuzzeichens wird mit entsprechenden gebetspraktischen Übungen verbunden; im Rahmen eines Lernzirkels zum Thema Gebet (Notizblock, S. 19–21) können die Kinder individuelle Gebetsübungen vollziehen; die Erarbeitung der Bedeutung der „Perlen des Glaubens“ wird mit meditativen Phasen verbunden, in denen auch Gebetstexte und Psalmverse eingespielt werden.

Die Sensibilität für die unterschiedlichen Grade, mit denen sich Kinder und Jugendliche auf explizite Bekenntnisformen einlassen sollen, wird in Anleitungen deutlich, die von den Aspekten einer Offenheit und Freiheitssicherung geprägt sind: Das Einlegen von Weihrauchkörnern im Rahmen einer Bibelpark-Exkursion kann schweigend, verbunden mit einem allgemeinen Dank oder mit einem Dank an Gott vonstattengehen; bei einem „Spiriwalk“ bringen auf einem Berggipfel die Schüler:innen ihr Staunen allgemein oder mit einem an den Schöpfer adressierten Schöpfungslob zum Ausdruck. Auch die Formulierung eines Dankes im Rahmen eines Erntedankprojekts kann adressatenbezogen auf Gott hin oder allgemein offenbleiben.

Was Segnungsriten betrifft, so kann man hier in den letzten Jahren eine Renaissance feststellen, die sich auch in der entsprechenden didaktischen Literatur konkretisiert (Katechetische Blätter, 2016; Reli+plus, 2014; 2015; Husmann & Klie, 2005, S. 114–127). Das Thema scheint im Kontext biblischer Segnungserzählungen oder im Zusammenhang mit den Sakramenten und Sakramentalien auf. Zwei Beispiele: Nach einem Nachdenkprozess über die Bedeutung und den Akt des Segnens werden die Kinder zu einer Segensfeier eingeladen, in deren Rahmen sie sich wechselseitig etwas Gutes zusprechen oder segnen können; es wird auch akzeptiert, wenn sich einzelne Kinder nicht daran

beteiligen. Sie bringen sich bei der anschließenden Reflexion aus ihrer Beobachterrolle ein (Mendl, 2022, S. 114–115). Eine Salbung mit einem Duftöl im Kontext einer Beschäftigung mit Taufsymbolen bleibt in der Schwebelage zwischen einer liebevollen körperlichen Zuwendung und einem expliziten Segensakt, was auch die Resonanzen der Kinder verdeutlichen (Mendl, 2022, S. 224–225).

Ein respektvoller Umgang mit unterschiedlichen Schülereinstellungen kann dabei auch dann beobachtet werden, wenn es sich um formal recht homogene Lerngruppen aus Kindern einer Konfession handelt, und nicht erst, wenn die Heterogenität durch die Beteiligung von anderskonfessionellen, andersreligiösen oder religionsfreien Kindern noch größer ist.

Insgesamt fällt auf, dass die Schüler:innen performativen Vollzügen sehr aufgeschlossen gegenüberstehen und eine hohe Bereitschaft zeigen, sich auf meditative, spirituelle oder religiöse Vollzüge einzulassen.

3.3 *Leiblich lernen*

Fraglich und umstritten ist auch, wie *weit oder eng* der Begriff des Performativen zu fassen ist, der letztlich den Versuch darstellt, ganz unterschiedliche Tendenzen in der Religionsdidaktik zu fassen: Von einem weiten Verständnis aus kommen auch handlungsorientierte Formen des Religionsunterrichts in den Blick, mit denen die ästhetische Tiefendimension des Religiösen erfasst werden soll, von einem engen Verständnis primär solche, bei denen die Praxis der gelebten Religion, beispielsweise „liturgische Stücke“, „Sakramente“ oder „Kasualien“ (Husman & Klie, 2005, S. 5) direkt oder transformiert Eingang in den Religionsunterricht finden.

So umfassen Beiträge, die unter dem Label des Performativen publiziert wurden, durchaus auch didaktische Beispiele aus den Feldern einer Körperarbeit mit biblischen Texten oder der sinnlichen Erfahrung von Kirchenräumen. Im Zentrum stehen hier Elemente einer leiblichen Lernkultur sowie personenzentrierte Lernprozesse (Leonhard, 2006, S. 208–236) und verschiedene Wege religiöser Bildung, die einer leiblichen Symbolisierung entsprechen (ebd., S. 237), aber auch über den Religionsunterricht hinaus beispielsweise die Entfaltung einer performativen Religionsdidaktik des Tanzes als eines performativen Möglichkeitsraums („Tanzes im Dazwischen“, Hilpert, 2020).

3.4 *Beziehungen gestalten*

Das skizzierte Grundmodell eines performativen Arrangements scheint sich auch für interpersonale Lernprozesse zu eignen, besonders für solche, die im interreligiösen Kontext erfolgen. Hier darf es nicht das Ziel sein, die Riten anderer Religionen mitzuvollziehen, sondern Menschen zu erleben, die einer

anderen Religion angehören (Kalbheim, 2021, S. 274; Mendl, 2017, S. 74–76) und nach dem Modus einer „gestuften Teilhabe“ (Fingerhut, 2022, S. 305–314; S. 404–408) Anteil an anderen Religionen zu erhalten: „Performatives Erleben fremder Religionen ereignet sich auch, wenn es entsprechend didaktisch inszeniert ist, im aufmerksamen Zuhören von Erfahrungsberichten von Glaubenszeugen oder im teilnehmenden Beobachten von rituell-liturgischen Elementen“ (ebd., S. 406–407). So verwendet Katharina Welling das Modell für die Entfaltung eines „Scriptural Reasoning“, eines hermeneutisch anspruchsvollen Dialogkonzepts, durch das Menschen aus unterschiedlichen Religionen miteinander ins Gespräch kommen können (Welling, 2020, S. 260–263) und konkretisiert es auf ein hochschuldidaktisches Setting hin (ebd., S. 297–313); das Gespräch selber stellt die performative Erfahrung dar, welche durch eine Einführung und eine Reflexion abgesichert sein soll; gerade bei unmittelbaren Begegnungen muss immer auch mit einer „Hermeneutik des widerständigen Fremden“ (ebd., S. 267) gerechnet werden, welche entsprechende Grundhaltungen im interreligiösen Dialog erfordert.

4. Anregungen für die Weiterarbeit

Im Diskurs über die Chancen und Grenzen von performativen Lernformen wird ein Auseinanderdriften von praktischer und wissenschaftlicher Religionspädagogik deutlich: Während in der wissenschaftlichen Religionspädagogik deutlicher die systemischen und subjektbezogenen Grenzen benannt werden, haben viele Religionslehrende an Schulen nur ein geringes Verständnis für die vorgebrachten Gegeneinwände und betonen die Notwendigkeit, Schüler:innen auch in ihrer Ausdrucks- und Teilhabekompetenz zu fördern.

Auch wenn die vorfindliche Praxis nicht normativ im Sinne eines naturalistischen Fehlschlusses sein kann, stellt sich trotzdem die Frage, ob nicht die vorgebrachten prinzipiellen Bedenken vor dem Hintergrund von praxeologischen Untersuchungen deutlicher ausdifferenziert werden müssten.

Wie im Teilkapitel zuvor erwähnt: Ausgelotet werden Reichweite und Grenzen von performativen Ansätzen bereits im Kontext interreligiöser Lernprozesse. Die Frage kann weitergeführt werden: Wie kann ein performativer Ansatz unter radikal veränderten soziologischen Bedingungen gelingen? Wo gibt es Möglichkeiten auch innerhalb deutlicher religionskundlichen und dialogischen Konzepten des Religionsunterrichts? Wie kann ein performatives Lernen erfolgen, wenn zunehmend Religionsfreie am Religionsunterricht teilnehmen?

5. Literaturhinweise

- Husmann, B., & Klie, T. (2005). *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klie, T., & Leonhard S. (Hrsg.) (2008). *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H. (2016). *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H. (2017). *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*. (3. Auflage). München: Kösel-Verlag.

Verwendete Literatur

- Austin, J. L. (1972). *Zur Theorie der Sprechakte (How to Do Things with Words)*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Benner, D. (2004). Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge*, 53, 5–19 [auch in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 3(2), S. 22–36].
- Dinger, F. (2018). *Religion inszenieren. Ansätze und Perspektiven performativer Religionsdidaktik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Dremel, M. (2017). Performativ orientierter Religionsunterricht, *Religionspädagogische Beiträge*, 76, 73–84.
- Dressler, B. (2002). Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 45, 11–19.
- Dressler, B. (2016). Art. Performativer Religionsunterricht, evangelisch. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)*.
- Dressler, B., Klie, T., & Kumlehn, M. (2012). *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, R. (2002). „Performativer Religionsunterricht?“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth. *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 45, 32–36.
- Englert, R. (2008). Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 60, 3–16.
- Fingerhut, D. (2022). *Religionen erleben? Entwürfe einer performativen Didaktik interreligiösen Lernens*. Münster: LIT-Verlag.
- Fischer, D., & Elsenbast, V. (Hrsg.) (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut.
- Gärtner, C. (2017). Performanz oder Reflexion, Selbstinszenierung oder Differenz Erfahrung? Aktuelle Herausforderungen performativen Lernens. *Religionspädagogische Beiträge*, 76, 50–57.
- Grethlein, C. (2005). *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grümme, B. (2016). Offenheit für das Bleibend Unverfügbare – nicht mehr! In H. Mendl (Hrsg.), *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht* (S. 163–173). Stuttgart: Kohlhammer.

- Heumann, J. (2016). Religionsunterricht darf kein Gebetsunterricht sein! In H. Mendl (Hrsg.), *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht* (S. 104-116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hilpert, A. (2020). *Tanz im Dazwischen. Neuformulierung einer performativen Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Husmann, B., & Klie, T. (2005). *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Käbisch, D. (2014). Performanzorientierte Religionsdidaktik. Oder: Wie können Schülerinnen und Schüler über religiöse Handlungen ins Gespräch kommen? *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 66, 376–385.
- Kalbheim, B. (2021). Performatives Lernen. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner, & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 266–275). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Katechetische Blätter 141 (2016), Heft 6: Segen.
- Kenngott, E., & Kuld, L. (Hrsg.) (2012). *Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung*. Münster: LIT-Verlag.
- Klie, T., & Leonhard, S. (Hrsg.) (2003). *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Klie, T., & Leonhard S. (Hrsg.) (2008). *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kliemann, P. (2014). Performativer Religionsunterricht? Beobachtungen und Rückfragen aus der Perspektive eines südwestdeutschen Studienseminars. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 66, 366–385.
- Leonhard, S., & Klie, T. (2012). Performatives Lernen und Lehren von Religion. In B. Grümme, B., H. Lenhard, & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 90–104). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhard, S. (2006). *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H. (2016). *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H. (2017). *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*. (3. Auflage). München: Kösel-Verlag.
- Mendl, H. (2019a). Art. Performativer Religionsunterricht, katholisch. *WiReLex. Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (www.wirelex.de).
- Mendl, H. (2019b). Kosten und fühlen – Geschmack auf Religion. Performative Religionsdidaktik als Übersetzungsvorgang. In W. Haußmann, A. Roth, S. Schwarz, & Tribula, C. (Hrsg.), *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit* (S. 131–140). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H. (2021). Performativer Religionsunterricht. In U. Kropač, & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 239–245). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H. (2022). *Religion erleben. Praxisbuch für die Grundschule. Unterrichtsbeispiele – Analysen – Materialien*. Ostfildern: Grünewald.
- Mendl, H., & Peters, B. (2020). Darf man im Religionsunterricht beten? *Grundschule Religion*, 70, 2–6.
- Mendl, H., & Schiefer Ferrari, M. (Hrsg.) (2006). *Religion vernetzt. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien*. München: Kösel.
- Mitteilungen RU (2013), hrsg. v. Abteilung Bildung. Referat Schule. Erzbischöfliches Generalvikariat Hamburg, Heft 2: *Performativer Religionsunterricht. Mehr als ein Reden über Religion*.
- Notizblock 49/2011. *Performativer Religionsunterricht. Basisbeiträge und Unterrichtsvorschläge zum performativen Religionsunterricht*.

- Porzelt, B. (2016). Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule? In H. Mendl (Hrsg.). *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht* (S. 186-201). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reli+plus. Religionspädagogische Zeitschrift für Praxis & Forschung, hrsg. v. Kompetenzzentrum für Religionspädagogische Schulbuchentwicklung an der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Graz-Seckau, 1-2/2014: Segnen.
- Reli+plus. Religionspädagogische Zeitschrift für Praxis & Forschung, hrsg. v. Kompetenzzentrum für Religionspädagogische Schulbuchentwicklung an der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Graz-Seckau, 9-10/2015: Beten.
- Roose, H. (2006). Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. *Loccumer Pelikan*, 3, 110–115.
- Sander, A. (2011). *Erfahrungen sind der Stoff unserer Wirklichkeiten – Systemisch-konstruktivistische Perspektiven auf eine Performative Religionsdidaktik* (Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I). Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Schambeck, M. (2007). Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts. *Religionspädagogische Beiträge*, 58, 61–80.
- Schmidt-Kortenbusch, M. (2011). Pluralisierung der Gesellschaft und konfessioneller Religionsunterricht – Reicht ein „Weiter so“? In C. Lehmann, H. Noormann, H. Lamprecht, M. Schmidt-Kortenbusch (Hrsg.). *Zukunftsfähige Schule – zukunftsfähiger Religionsunterricht. Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche* (S. 153–166). Jena: IKS-Garamond.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Bonn.
- Welling, K. (2020). *Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. Empirische Untersuchungen des Scriptural Reasoning als Basis dialogischer Lernprozesse*. Münster/New York: LIT-Verlag.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2007). *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz-Verlag.

Konstruktivistische Religionsdidaktik 2.0

Norbert Brieden

1. Thesen

1. Den Konstruktivismus gibt es nicht – und so auch keine konstruktivistische Religionsdidaktik.

2. Die erste These irritiert – und soll es auch, denn ‚Perturbationen‘ sind typisch für eine konstruktivistische Haltung, die sich selbst zu dekonstruieren bereit ist und eine paradoxe Einheit von Konstruktivismus und Nicht-Konstruktivismus postuliert. Diese Haltung erleichtert es, eingeübte Sichtweisen zu unterbrechen, dadurch blinde Flecken in unserem Sehen, Urteilen und Handeln zu bemerken und sie zu bearbeiten.

3. Konstruktivistisches Denken lässt sich nicht vergegenständlichen, sondern geschieht jeweils neu im Vollzug von Operationen, die Unterscheidungen treffen, dadurch Paradoxien produzieren und versuchen, sinnvoll mit ihnen umzugehen. Dazu eignet sich eine Differenzierung von drei Beobachtungsordnungen, denen auf vier Ebenen unterschiedliche Wahrheitsansprüche zugeordnet werden können.

4. Konstruktivistische Didaktik beobachtet, bewertet und orientiert Prozesse des Lernens und Lehrens. Als Religionsdidaktik ist sie fokussiert auf Lehr- und Lernprozesse, die den Unterschied zwischen Immanenz und Transzendenz bearbeiten. Die Vielfalt des Religiösen ist Ausdruck der Paradoxie, dass sich Transzendentes nur in immanenten Formen zeigt (z. B. Gotteswort im Menschenwort). Die Wirklichkeit religiöser Pluralität bestätigt somit die konstruktivistische Erwartung, dass alles immer auch anders sein könnte.

5. Indem konstruktivistische Religionsdidaktik den konstruktiven Charakter religiösen Lehrens und Lernens betont, verbindet sie Subjektorientierung mit ihrer systemischen Einbettung, die Beachtung elementarer Zugänge mit dem Lernen an der Differenz von religiöser Rede und dem Reden über Religion, das Bemühen um beziehungsorientierte Korrelationen mit der Achtung vor der Alterität der unfassbaren letzten Realität (z. B. „Gott Abrahams, Gott Isaaks, Gott Jakobs, nicht der Philosophen und Gelehrten“, wie Blaise Pascal in seinem *Mémorial* notierte).

6. Konstruktivistische Religionsdidaktik erweist sich nur über ihre operative Leistung als eine grundlegende Konzeption, die sich auch eignet zur Meta-Reflexion theologischer und religionspädagogischer Denkformen (vgl. Grümme, 2019; Englert, 2020; Brieden 2022).

2. Perspektiven

Hans Mendl hat in seinem Beitrag zur ersten Auflage dieses Arbeitsbuchs folgenden Satz von Gerhard Büttner zitiert, der zugleich die anspruchsvolle Herausforderung einer konstruktivistischen Religionsdidaktik markiert: „Wer [...] eine konstruktivistische Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse der Schüler/innen einnimmt, dem zerbrechen viele Selbstverständlichkeiten“ (Büttner, 2006, S. 12; Mendl, 2012, S. 106). Daraus mag sich ergeben, dass die konstruktivistische Religionsdidaktik mit ihren vielfältigen Anregungen zu Perspektivenwechseln zunächst als Zumutung erscheint. Ein vertieftes Sich-Einlassen wird dafür jedoch mit Aha-Effekten belohnt.

2.1 Begriffsumfang

Der Philosoph Peter Janich versteht unter Konstruktivismus „eine allgemeine Bezeichnung für Richtungen und Bemühungen in Wissenschaft, Kunst und Philosophie, die den Begriff der Konstruktion für das Hervorbringen der jeweiligen Gegenstände ins Zentrum stellen“. Damit betont konstruktivistisches Denken aus philosophischer Sicht „eine erkenntnistheoretische Perspektive, die jede Erkenntnistätigkeit als konstruierend begreift und Gegenpositionen zu metaphysischen Ontologien und realistischen Erkenntnistheorien formuliert. Heute gibt es eine kaum mehr überschaubare Vielzahl sich untereinander teilweise erheblich unterscheidender Konstruktivismen“ (Janich, 2003, S. 722). Die zunächst von Janich konstruierte Typologie, die zwischen den zwei Großgruppen naturalistischer und kulturalistischer Konstruktivismen differenziert, wird allerdings durch das Beispiel des Ansatzes von Siegfried J. Schmidt unterlaufen, wie Janich selbst konzediert. Die Vertreter des sogenannten ‚Radikalen Konstruktivismus‘ ordnet Janich dem naturalistischen Typus zu – sofern sie sich wie Humberto Maturana (1928–2021) auf Ergebnisse ihrer biologischen Studien stützten, wie Ernst von Glasersfeld (1917–2010) im Gefolge von Jean Piaget (1896–1980) auf einer unhinterfragten entwicklungspsychologischen Theorie aufbauten oder wie Heinz von Foerster (1911–2002) ausgehend von kybernetischen Studien zur Maschinensteuerung von einer ‚operativen‘ Erkenntnistheorie sprächen. Ihnen gegenüber seien die Vertreter des abgrenzend so

genannten ‚Methodischen Konstruktivismus‘ paradoxerweise radikaler, weil sie die kulturelle Einbettung auch der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse stärker in den Blick nähmen. Janich selbst zählt sich zur Marburger Schule dieser kulturalistischen Richtung. Gemeinsame Wurzeln aller konstruktivistischen Richtungen verortet er bei Immanuel Kant (1724–1804), Gottlob Frege (1848–1925), Hugo Dingler (1884–1954) und Silvio Ceccato (1914–1997) (vgl. ebd., S. 723–724).

Die Dekonstruktion der präsentierten Differenzierung – angesichts des Beispiels von Schmidt oder auch des operativen Konstruktivismus bei Niklas Luhmann (1927–1998) – ist typisch für eine wissenschaftliche Haltung, die sich im Gespräch mit konstruktivistischen Positionen lernen lässt: Die Bereitschaft, alte Gewissheiten beiseite zu legen und sich neu zu orientieren, sollte die gegenwärtige Situation es erfordern. Wenn etwa Schmidt sein Buch „Geschichten & Diskurse“ mit „Abschied vom Konstruktivismus“ untertitelt, dann distanziert er sich damit von einem vergegenständlichenden Gebrauch des Begriffs (vgl. Schmidt, 2003). Den Konstruktivismus an sich gibt es genau so wenig wie die konstruktivistische Religionsdidaktik. Es gibt nur vielfältige Bemühungen, den konstruktiven Charakter von Wissen und (religiösem) Lernen und dessen Konsequenzen zu verstehen.

Zu diesem Verstehen gehört erstens die Kritik eines realistischen Wahrheitsbegriffs – unsere Konstrukte als Abbilder einer Realität an sich – zugunsten eines prozessbezogenen – wahr ist, was sich als viabel, also gangbar erweist. Um ein relativistisches „dann geht doch alles“ zu vermeiden, gehört dazu zweitens die relationale Logik systemisch-konstruktivistischer Beobachtung, die die Austauschprozesse zwischen lebendigem System und Umwelt ernst nimmt: Jedes lebende System (die einzelne Zelle, der einzelne Mensch, aber auch soziale Gruppen und gesellschaftliche Systeme) ist zwar autopoietisch, d. h. organisiert sich selbst im Sinne des Erhalts seiner Struktur, ist somit strukturdeterminiert und operational geschlossen, weshalb es nicht direkt von außerhalb seiner selbst gesteuert werden kann: Veränderungen beruhen immer auf systemimmanenten Prozessen (lernen kann nur jeder einzelne Mensch selbst). Zugleich ist es aber informationell offen, d. h. ansprechbar durch Reize der Außenwelt (etwa Anregungen durch Lehrkräfte). Besonders sogenannte ‚Perturbationen‘ – störende Irritationen – regen Systeme zu Veränderungen an, bei Menschen können sie dazu führen, die Perspektive zu wechseln und so die blinden Flecken der eigenen Wahrnehmung zu sehen (vgl. Brieden, 2022, S. 17–27).